

摂南大学教育学研究

No.12

研究論文

反省会がなぜ責任追及の場になるのか —学級集団内の相互行為という視点から—

林 茂 樹*

Why Does the Meeting for Reflecting on Today's Events Change to a “Kangaroo Court”? : From the Perspective of Interactions in the Classroom

Shigeki HAYASHI

【要 約】

本稿は、小学校の「帰りの会」における1日の反省の場が、個人に対する「吊し上げ」や「責任追及」の場に変化するメカニズムを、教室内の相互行為と秩序形成という視点から明らかにしようとしたものである。

現在では、「班・核・討議づくり」の方法論による「学級集団づくり」の影響はほとんどないと考えられる。他方で、班・係・日直等の学級集団内の組織や役割、朝の会・帰りの会という短時間の学級活動は広く定着している。そして、子どもたちは、学級集団内での生き残りをかけ、体験にもとづく、状況依存的な行為選択を日々行っている。

戦後の学級活動についての制度史的・実践史的展開に関する社会的な解釈を踏まえ、1日の終わりの反省の場が「吊し上げ」、あるいは「責任追及」に変化する場面を教室内の社会現象が構築される過程として捉え直した。そして、教室内の相互行為による秩序形成という視点で具体的な対面場面での子どもたちの振舞いの意味を解釈することにより、意図せざる結果として、「学級裁判」と形容される場面が創り出されることを指摘した。

* 摂南大学

1. はじめに

特別活動の指導法に関する授業（本学での講義名称は「特別活動の理論と方法」）で、学生に小学校時代の「朝の会・帰りの会」について尋ねてみると、特に帰りの会での「吊し上げ」「皆の前での謝罪」「班の連帯責任」「男女間の対立」「担任教師と児童の対立」等が、嫌な思い出として記憶に残っているという感想が思った以上に多い。学生の手記を編集すると、概要つぎのようなものである。

- ・「子どもどうしの責任のなすりつけ合いが目立った。何かあると『先生に言いつける』から始まって、帰りの会で責任追及される流れが定番になっていた。」
- ・「その日の嫌だったことを出し合った後、名指しされた子が皆の前で謝るよう執拗に迫られることがあった。当事者間で解決すればよい問題を大きくする必要はないと思った。」
- ・「例えば、ある子が掃除をさぼったことが問題になり、その子と同じ班のメンバーが他の班から責められるようなことがよくあって嫌だった。そんな時、クラス全員の連帯責任として担任から長時間の説教を受けることもまた苦痛だった。」
- ・「皆がさっさと終わらせたいと思っているクラスのたいしたことのないような問題が取り上げられ、時間が長引くので、不満がたまり、『先生対児童』の対立が生まれていった。」

「朝の会・帰りの会」とは、始業時、終業時に行われる短時間の学級活動で、朝学活・終学活、短学活、ショート・ホームルーム、終わりの会などとも呼ばれる。出欠の確認、健康観察や連絡事項の伝達、提出物の収集、連絡文書の配布や予定の確認等を行うと同時に、児童生徒間の交流を図ったり、学級における諸問題の解決を図ったりする位置づけが与えられているもので、通常 10 分程度の時間が割り振られていることが多い。

朝の会が事務的な内容中心となるのに比べて、帰りの会は、決定事項の点検や 1 日の反省、明日の予定、朝の会でやり残した問題の話し合い等、どうしても内容が盛り沢山になり、それだけ時間も長くなる。子どもたちからその日あったトラブルやルール違反の報告が行われると、「加害者」や「違反者」が「吊し上げ」られ、「皆の前での謝罪」を要求される、同じ班の全員が「連帯責任」を問われて罰を受ける、その経過の中で子ども間に敵対意識が生まれる、そして、担任教師の指導に対する不満も高まるということであろう。

子どもたちが、終業時に 1 日を振り返る時間を持ち、明日にむけた前向きな気持ちを持つというのは有意義な活動である。しかし、その機会が責任追及、謝罪要求、そして、謝罪の実施と罰の決定が行われる場はどうして変化してしまうのだろうか。

10 年ほど前、ある政治学者が小学校時代に体験した集団活動に焦点を当てたドキュメンタリー書を発刊し、話題を呼んだことがあった。しかし、彼の体験は今から 40 年以上も前の 1970 年代のことである。1960 年代に隆盛を誇った全生研の「学級集団づくり」は、1970 年代後半からのいじめ、校内暴力、不登校等の深刻な教育問題の発生を前に、1980 年代に入ると急速に影響力を失っていった。現在の大学生はその大半が 1990 年代前半に生まれ、2002 年の学習指

導要領改訂の前後に小学校に入学した「ゆとり世代」である。全生研の「班・核・討議づくり」の直接的な影響が及んでいるとは考えにくい。

全生研の「学級集団づくり」に対しては、すでに大橋（1967）、片岡（1975）らによる精緻な理論的批判がある。しかし、いずれもその政治主義的傾向や大衆操作観等を取り上げて批判したものであり、討議づくりと呼ばれるコミュニケーションの方法とスタイルについて実際の話し合いの進展過程を取り上げて論じたものではない。

本稿は、小学校での帰りの会が「吊し上げ」あるいは「学級裁判」に変化する場合があるということの一つの社会現象として捉え、学級内の相互行為と教室内の秩序形成という視点から考察し、その現象が生起するメカニズムを明らかにしようとするものである。

まず、2 章では学級活動を制度的に枠付けている学習指導要領の変遷をたどり、それが学級共同体を志向してきた学級活動に与えた影響について考察する。3 章では、学習指導要領という制度的な枠組みのもとで、60～70 年代に隆盛を誇った生活指導実践指針としての全生研「学級集団づくり」の影響を受け、学校現場の「学級づくり」がどのような展開を辿ったのかを事実史として把握する。4 章では、全生研の影響下にある教師の実践報告に見られる帰りの会での「話し合い」の展開を、教師と子どもの状況依存的な相互行為と、それを解釈する共通の枠組みという社会的相互作用の視点から捉え直す。最後にまとめとして、歴史研究と相互行為分析を踏まえ、現在でも、どこの小学校でも、どのようなクラスでも、反省の場が吊し上げ、責任追及の場に転化する可能性があることを結論づける。

2. 「特別活動」の学習指導要領上の変遷

学級共同体を維持・強化する学級活動の、日常的・具体的、かつ主要な実施形態である「朝の会・帰りの会」を制度的に保障してきたのは他でもなく学習指導要領である。それゆえ、まず、学習指導要領上の「特別活動」（注 1）の変遷について整理することにする。

47 年学習指導要領で示された「自由研究」は、現在の特別活動の時間、総合的な学習の時間の原型にあたるものといえる。これは、社会科、家庭科とともに戦後新たに設けられたもので、(1)教科学習の発展としての個人の興味と能力に応じた自由な学習、(2)学級、学年の枠を越えたクラブ活動に加えて、(3)当番の仕事や学級委員としての仕事に充てる時間と例示されていた。小学校で 4～6 年で週 2～4 時間、中学校で 1～3 年で週 1～4 時間という時間配当もおおよそその基準であり、どのような教育活動を行うかは学校裁量とされていた（注 2）。「自由研究」は週時間割に含まれるが、正課外の活動をも包含することが当初から想定されていたものと考えられる。事実、試案として示された「1 日のプログラム」には、始業前に「相談の時間」が設けられており、「歌をうたう、できごとを話し合う、今日の計画を話し合う」ことを内容としていた。「朝の会」の起源といえることができるだろう。

ところが、「自由研究」は、わずか 4 年後、51 年学習指導要領で廃止された。文部省はその理由について、個人の興味と能力に応じた自由な学習は、指導法の改善等によって各教科の学習の時間内にその目的を果すことが可能になるとともに、児童の集会やクラブ活動等の教育的

に有効な諸活動は「自由研究」というより、むしろ「教科以外の活動の時間」として包括するほうが適当であると説明した。こうして、「特別活動」は「教科とその時間配当表」からは消えたが（注 3）、「教科以外の活動の時間」として教育課程に組み込まれ、(1)民主的組織のもとに学校全体の児童が学校の経営や活動に協力参加する活動として、①児童会、②児童の種々な委員会、③児童集会、④奉仕活動が、(2)学級を単位としての活動として、①学級会、②いろいろな委員会、③クラブ活動が例示された。

また、1 日のプログラムの最後に、「反省およびあとかたづけ（ママ）の時間」が設けられ、その日の活動の状況を反省したり、また机や机の学用品の後片付けをしたりする時間において、児童が明るい楽しい気持ちで家に帰ることができるように教師が激励してやることが望ましいとされた。これはまさに「帰りの会」そのものである。

58 年学習指導要領は、試案の文字が消され、文部省告示として法的拘束力をもつものとなった。小・中では道徳の時間が設けられて、週 1 時間の時間配当が行われた。いわゆる「特設道徳」設置である。「特別活動」については、小学校にも「特別教育活動」という節が初めて設けられ、「児童の自発的、自治的な活動を通して、自主的な生活態度を養い、社会性の育成を図る」などの 3 目標が設定されるとともに、(1)児童会活動、(2)学級会活動、(3)クラブ活動に内容が整理された。また、特別教育活動および学校行事等に充てる授業時数は定めないが、年間、学期、月または週ごとに適切な授業時数を配当するようにすることが望ましいとされた。前回までであった「1 日のプログラム」は示されなかった。

71 年学習指導要領では、特別活動と名称が改められるとともに、従来からの 3 つの活動が「児童活動」としてまとめられ、高校と同様、「学校行事」が特別活動に組み込まれ、学校給食、保健指導、安全指導、学校図書館の利用指導、その他学級を中心として指導する教育活動としての「学級指導」が明確化された。したがって、小学校の特別活動の内容は、(1)児童活動、(2)学校行事、(3)学級指導の 3 つに再整理された。

1989 年学習指導要領では、学級活動の時間として週 1 時間、クラブ活動の時間として 4 年生以上に週 1 時間が配当され、時間割上の特別活動の時間が約 40 年ぶりに復活した。また、特別活動の内容は、(1)学級活動、(2)児童会活動、(3)クラブ活動、(4)学校行事の 4 つとなり、この規定は現在に至るまで変更されていない。

このように、「特別活動」は学習指導要領上に位置づけられたものであり、教育課程の一部として取り扱われてきたが、名称はたびたび変更され、週時間割の配当時間は「有り」→「無し」→「有り」という経過をたどった。内容においても、個人の自由な学習やクラブ活動等の自発的な活動と当番や係活動を含む学級活動を中心とした内容から儀式的行事等の学校行事が組み込まれた。さらに、学級活動や児童会活動に対する教師の適切な指導が不可欠とされて、教師の指導監督が強化される方向へと変化していった。

宮坂哲文は、当初、文部省は教育課程における「特別活動」の位置付けを教科課程と並ぶ二大領域の一つとして重視しており、子どもたちが「学校の経営に積極的に参加し、自分たちの社会として学校を明確に認識し、学校生活を楽しむようにする」（学習指導要領一般編）ことを目標としていたが、58 年改定において、従来の特別教育活動を道徳、特別教育活動、学校行事

に三分解させてしまったと批判している（宮坂,1968b）。

しかし、現場教員からすれば、学習指導要領で配当時間が示されたり、細かな内容が規定されたりする「縛り」はより少ない方が「特別活動」を自由に展開することができる。それは、家族主義的な共同体秩序を学級集団に求める教師の伝統的な意識に合致していたし、戦前、国定教科書がない唯一の教科が「綴り方」であり、そのことが「生活綴方」実践を可能としたように、「特設道徳」に対抗する意味からも、「特別活動」に学習指導要領的な「縛り」が少ないことはむしろ望ましいことと受けとめられたのではないだろうか。

3. 「学級集団づくり」を目的とした学級活動の実践

「特別活動」の中軸をなすのは学級活動である。戦後、教師たちが学級活動の実践を交流し、内容の充実と課題の明確化を図り、外部への発信を行う場は、日教組各県の教研集会であり、そこで選ばれたレポートが報告される全国教研集会の生活指導分科会であった。生活指導の概念は現在とは少し違って、当時は、生活綴方、生活教育、生活訓練等を含む多義的なものとして理解されていた。第1回の全国教研が日光市で開催されたのは1951年のことであり、朝鮮戦争、サンフランシスコ单独講和条約締結、レッドパージという時代背景下であった。第3次静岡教研までは生活指導の分科会は存在せず、第4次長野教研（1954）で初めて、「民主的人間関係を理解させ、その態度を確立させる為の特別教育活動、生活指導はどのようにすすめるか」という表題で、生活指導の分科会が持たれた。

生活指導の概念自体が明確でなかったのは、アメリカから入ってきたグループ・ダイナミクスを理論的な背景とするグループワークの流れ、日本型生活指導と呼ばれる生活綴方の流れ、さらには戦前からの学級規律を重視した訓育の流れが渾然一体となっていたこととも関係しており、各県からさまざまな視点での報告が行われていたという（春田、1978）。

第6次金沢教研で、ソ連の集団主義教育、中国の集体主義教育の影響を受けた「集団づくり」が愛媛県から初めて報告された。第8次大阪教研になると、「相互批判」「仲間はずし」等、集団の権威・権限で個人の規律を求める実践の報告が見られるようになった（日教組,1962）。そして、第8次教研に参加した講師団（注3）によって「全国生活指導研究協議会」（＝全生研）が結成された（注4）。

その後、香川県の大西忠治が、第9次千葉教研で「生活指導における集団主義と学級づくり」をテーマに、第10次東京教研で「中学校における集団づくり」をテーマに報告を行い、集団主義の立場にたった集団づくり論の全面的な展開を行った。生活綴方による生活指導概念を共有しつつあった現場は、班づくり・核づくり・追求深めの三側面に整理された大西の方法技術体系の実践へと地滑り的に移行していった。また、全生研内部でも厳しい論議や反感を呼び起こしつつ、次第に大西の影響力は揺るぎないものとなっていった。1963年には、テキストとして『学級集団づくり入門（第1版）』が発刊されるなど、出版活動が積極的に展開されるとともに、会員拡大・実践家育成を目標に組織活動を活発化させ、結成10年にして中央学校―地区学校が整備されるに至った（全生研,1974）。

「班づくり・核づくり・討議づくり」として知られる「学級集団づくり」の方法論は、教師による管理=経営活動を生徒集団による管理=経営活動に転化させるために、班活動を基盤に、学級内に置かれた係や日直、週番等の組織を活用して、自主管理活動をつくりだそうとするものであった。現場の教師にとって、自主管理活動は馴染みの薄いものであったかも知れないが、訓育的な学級経営の視点や学級共同体志向は伝統的なものであり、日直、係等の日本の学校に定着していた教育実践の道具立ては馴染み深かった。また、ソ連や中国から引き揚げてきた教員がその経験を伝えた側面があるとともに、労働運動組織化のための集団づくりや青年団活動での共同学習の広がり等とも相互に影響し合っていた（千野,1970、劉,2006）。そして、総合的な技術体系と言われるだけあって、詳細な手だてが明らかにされ、集団づくりの道筋が構造化されていたことから、現場にリアリズムを強く感じさせるものであり、こうしたことすべてが広く普及をみた要因となった。

「学級集団づくり」の方法論では、帰りの会における吊し上げや責任追及が集団づくりへの筋道として位置づけられていた。このことを理解するために、『学級集団づくり入門』（第 2 版）にもとづいて、「日直制」と「追求」についての整理をしておこう。

日直制とは、管理が独裁化していく危険性を廃し、管理の絶対性を民主的な基盤の上に置くための実施形態である。日直は学級集団から委託され、総会の決定事項を守るために、点検・評価・命令・指示を行う絶対的な権限を持つ。また、日直が集団を見張るという仕事を正確に果たしているか常に逆点検を受け、学級総会は日直を交替させることができる。

追求とは、集団が自己の利益や名誉を守ろうとして対象に怒りをぶつけ、相手の自己批判、自己変革を要求して対象に激しく迫ることを言う。集団の怒りの表現を重視するのは、集団が怒るときこそ、集団のちからがなまなましく現れ、集団のちからを子どもに教える格好の機会となるからである（全生研,1974）。

「班づくり・核づくり・討議づくり」という方法論では、集団としての目標を共有化するために、集団内に存在する矛盾・対立を露わにし、相手を論理的に説得すると同時に集団のちからを見せつけることが大事であると捉えられていたのである。

しかし、70 年代後半に入ると、校内暴力や少年非行、いじめや不登校等の教育問題が学校現場で噴出し、学校教育自体に対する信頼が揺らいだ。全生研でもそれまでの方針、方法論の見直しについての議論が盛んに行われ、第 24 回大会（1982）の基調提案「子どもの生活基盤を洗い出し、人格的自立をうながす教育力を操守しよう」に見られるように、80 年代に入って、集団の確立自体を目的とした手法から、個々の児童生徒の生活背景をとらえ、個人の自立をめざす方向へと転換していくこととなった。それとともに、学校現場に対する独自の直接的な影響力が後退していったのである。

4. 帰りの会における相互行為の分析

「学級集団づくり」の立場からすれば、朝の会・帰りの会は、1 日の見通しを持たせたり、明日へのやる気を掻き立てたり、学級内の連帯感を醸成したりすることだけに意味があるので

はない。子どもたちの自主管理活動によって、決めたことを遵守させ、集団のちからを見せつける機会とすることによって学級づくりを進めるという集団形成の過程に位置づけて初めて意味をもつ取り組みとなる。したがって、実践報告はその観点から評価されたものである。言い換えると、「学級集団づくり」という目的に向け、子どもが集団の中で自らの役割を意識し、集団の規範を内面化し、共同体の維持を価値付けするという文化をいかに内面化することができたのかという視点から評価を受けるということである。

一方、1980年代に入ると日本でも「解釈論的パラダイム」が紹介され（潮木等編訳,1980）、学級内の相互作用というテーマに対する関心が高まり、教育学的観点での「常識的な現実構成」がいかにもろいものかということが暴露されるようになった。

稲垣恭子（1989）は、教室内的教師や生徒の相互行為が、役割の認識や集団の文化の共有化・内面化にもとづいて形成されるのではなく、行為の意味付けについての「交渉」を経て、状況依存的に共有された社会的相互作用によるものであることを明らかにした。

以下、稲垣の視点を参考にしながら、学級集団づくりに取り組んだ教師の実践報告を取り上げ、その分析を行う。

ケース1 「点検・評価」 小学校2年

教師₁「今から帰りの会を始めます」

児童全員「はい」

司会₁「日直から点検について報告してください」

日直₁「今日のロッカー点検の結果は、一班0点、二班0点、三班一点、四班一点、五班0点でした。三班と四班は帰りに班会議をして帰ってください。全体の残りは五点です。明日もがんばってください」

司会₂「日直への逆点検はありませんか」

三班A₁「ぼくたち三班は、一点減点になっています。でも、点検の前にぼくは確かにきちんと見て失敗ないと思っていたのに、どうなっているのですか」

日直₂「それは、三班の弘君のカバンがはみ出していたからです」

三班A₂「その時、カバンを押してみたのですか」

日直₃「……押してみてもいいません」

三班A₃「原案には押してみても入らない時は、それでもよいとなっています。このミス点は間違いで、日直はだめだと思います」

ということで、三班の正しさが認められ日直は次の班に任されることになった。

司会₃「明日の日直は一班です。がんばってください。班から班へのお願い、班会議二分、始め！」班長たちの低い「集合」という声が聞こえる。各班員を集めて相談している。

司会₄「やめ。一班どうぞ」

こうして各班から一日のなかで、最も問題であるような要求を出していく。（下条晃,1984,p.30-31 ※発言者が記載されていないので、引用者が推測に基づき追加した。）

このクラスでは、ロッカーの整理整頓を週間目標としており、毎日、帰りの会で点検を行っている。日直が各班のロッカーを点検し、児童総会で決定されたルール（文中では原案）どおりに整理されていなければ減点していく方式で、班競争を行うとともに、学級全体でも減点が許容された点数を越えてしまうと何か罰則が与えられるように決めているのではないかと思われる。

担任の下条は、司会も日直もルーティン・ワークとしての学級の仕事を淡々とこなし、三班の班長 A が決定事項をきちんと理解して、日直への逆評価を行っている、班会議が短い時間ながら濃密な話し合いになっている、班長も班員をまとめて動かしている等から、落ち着いた、規律ある、しかも自主管理的な学級づくりができていて満足しているのではないかと思う。

しかし、日々の点検・評価という地道な実践の繰り返しによって、子どもたちが教室の秩序維持という規範や文化、そのための自己の役割を内面化しているのではなく、状況への適応のために行為の選択を行っているという視点から眺めてみるとどうだろうか。

まず、教室の最後部に置かれたロッカー（おそらく木製の整理ボックス状のもの）からカバンが少しはみ出しているかどうかなどということに強い関心をもつ子どもは誰もいないであろう。逆にすべての子どもに共通した関心は、帰りの会を決まり通り進め、さっさと終わらせるということにあるのではないだろうか。また、ロッカーの整理整頓を週間目標として決定した背景には、教師にも子どもにも、その達成が容易であるという戦略的な観点があつたのかも知れない。日直班が点検ミスを犯し、次の日から一班と交替することになった件については、それがちょくちょく起きていることならば、誰も気にしない日常として受け取られるだけに過ぎない。子どもの中に根付いてきたのは、規範遵守や秩序維持を集団として共有化し内面化することではなく、教室内で生活していく上で必要な行為の枠組みを理解し、共有するということだと捉えることができる。例えば、「このクラスではロッカーにカバンを入れる時、はみ出さないようにちょっと注意することが必要だ（だが来年、別のクラスになればそのルールはなくなる）」というように。

ケース 2 「点検・全員発言」 小学校高学年

司会₁「今日、廊下を走った人いますか。」

学年委員₁「男子五人、女子ゼロです。」

司会₂「いつ走ったのですか。」

男子₁「給食を取りに行く時です。明日から気を付けます。」

司会₃「では、全員発表について調べます。全員立ってください。一度でも発表した人はすわってください。」

佐藤₁「手をあげたけれどあてられませんでした。」

司会₄「その人はいいです。」

先生₁「こんどあてるからね。がんばって何べんでも手をあげてください。」

司会₅「最後に全員提出についてですが、前の表を見ると、七班をのぞいてみんな合格です。」

七班は今日残って話し合ってください。」

司会₆。「今から三分間、たくさん仕事を見つけてください。用意はじめ。」

みんなで、それぞれ係の仕事や、整理整頓など、大きく目を見開いて仕事をさがし、こまねずみのようにからだを動かして働く。

司会₇。「終わります。席について下さい。」(後藤,1981,p.64-65※発言者の後の番号は引用者が付けたものである。以下、同様。)

このケースも司会を中心にして淡々と帰りの会が進められ、担任もそれに満足している印象を持つ。しかし、注意深く読み返してみると、いくつかの点に気づく。

まず、廊下を走らないという決定を守るために、学年委員が1日中、クラスの子どもの行動をチェックしていた訳だが、危険なほど皆が廊下を走り回るという状況でもない限り、学年委員の仕事ぶりに誰が注目するだろうか。また、司会2の問いかけに対する男子₁の返答はすぐになされたのだろうか。すぐになされたのだとすると、学年委員から男子に対して事前に打ち合わせがあったのではないかという疑念が湧く。男子₁の「明日から気を付けます」という返答に誰もツッコミを入れていないのはなぜだろうか。一番可能性が高いのは、給食を取りに行く時に走るのは仕方がない、学年委員からルール違反が報告されても受け流すという暗黙の了解がすでにクラス全体にあったのではないかということである。

ゴッフマン(1974)は、実生活のさまざまな場面で繰り広げられる日常的な相互行為を芝居として分析して見せた。そして、一定の状況の定義を提示するために協力し合う「パフォーマー」と「オーディエンス」という概念を使って、両者の間には対立と強調が存在しているかのように見えても、暗黙の合意が維持されていることを見出した。

ケース2の場合、司会、学年委員、男子の3人のパフォーマーと、沈黙している他の子どもたちであるオーディエンスが、混乱することなく帰りの会が進むことに協力し合っているという見方をすることができる。そうであれば、この帰りの会は、単なる儀式として執り行われているにすぎないということになる。

また、手をあげたのにあてられなかったという佐藤の不満は、全員発表を原則としなければ、発言者がほとんどいなくなる状況に対する不満でもあると捉えることができる。つまり、佐藤の不満は帰りの会の形骸化に対する不満だと解釈することが可能である。

ケース3 「追求」 小学校中学年

五班₁「太君やあつお君は、美奈の配ったパンをきたない、と言っていました、かわいそうじゃありませんか」

あつお₁「美奈は、鼻をだしたりきたないと思ったからいっただけです」

五班₂「そんなことはありません。その話は、一学期のことで、今ではちゃんと自分でかめるようになったのです」

美奈₁「それに、私は手を洗いました」(五班の子に応援してもらいながら)

太₁「だってきたないと思うんだからしかたないと思います。それにぼくが五班にそのパン

をやった時、怒るということは、五班もきたないと思っている証拠じゃありませんか」

五班₂「そんなことはありません、私のところへパンをまわしたから怒っているのじゃなくて、五班の給食当番を馬鹿にしたから怒っているんです」

助ける会₁「太君だって、自分がそんなふうにしたらいやだと思うんじゃないじゃありませんか」
(拍手！)

助ける会₂「太君は、前に女子のボールをとったりした時、人のいやがることをもうしないと約束したんじゃないですか」(そうだ！そうだの声)

明₁「給食当番を無視してやるってことは、学級の当番をみとめないということになるんじゃないじゃありませんか」(もう、配ってあげなくてもいいのかのヤジ！)

太₂「ぼくばっかではありません。五班の正君だって『キタナイ！』と言っていました、それはどうなるんですか」

五班₃「正君は、給食が終わって班会議をした時、もう、あやまっています。だから太君あやまってください」(拍手)(あやまれ、あやまれ！の大合唱)

太₃「ぼくはあやまりますが、あつお君や正君も、みんなの前であやまってください。いやなことと言ってごめんなさい。」

太や正があやまると、みんなが拍手をする。孤立したと思ったのか、あつおもすなおにあやまったのである。みんな緊張していたのが、拍手と同時にさわぎだした。はじめてあつおをみんなの前であやまらしたのだ。おどろきとよろこびの拍手であった。(井島,1981,p.59-60)

ケース3については、追求に至る経過を井島が記述しているので、その要約を補足しておこう。このクラスでは、あつおを中心としたボスグループが特に女子に対して圧迫することが多く、担任は学級経営の課題を弱い物いじめとボス退治と認識していた。そして、班長たちに、困ったこと、いじめられたことがあったら、必ず帰りの会で出すように求め、女子を援護するために「弱い者を助ける会」を作った。鼻の病気を患い、いじめられることが多かった美奈が配ったパンを五班の机に回し、「きたない、きたない」と美奈を馬鹿にする事件が起きたのを絶好の機会として、上記の追求を行ったということである。

もちろん、美奈に対するいじめや暴言は許されるはずのないことであるが、同じように「キタナイ！」と言った正が、帰りの会前の班会議での謝罪で放免されようとしたのに比して、太やあつおがクラス全体の前で追求されるというのはアン・フェアである。その意味で、太が自分だけでなく正もあつおも謝れと言ったことは理解できる。ケース2などとは違い、ケース3の場合は、五班の班長や何人かの子どもが自己批判と謝罪を求める追求は、あつおや太たちの普段からの非違行為に対する周囲の不満を利用して創り出した多数の憤りの雰囲気为背景に、担任の支持と協力も得たものである。その結果、オーディエンスは無視できるほど少数となり、多くは憤りに加担していることが伺える。

この追求は、五班や助ける会の子どもの側から見れば、一定期間の組織的な準備の末、機会を見計らって「仕掛けた」ものであり、他方、周りにいた子どもの側から見れば、あつおや太

を指弾する状況が展開される中で、それぞれの立場や位置を守るために、追求に「同意する」という行為の選択が行われたものとも言える。この追求の場面はこの両者の相互行為の結果であると捉える方が妥当であると思われる。

あつおや太の謝罪は本当に翻身した結果なのかどうかも分からない。井島自身も書いているように、孤立を恐れた、つまり、苦し紛れでその場しのぎの謝罪であったのかも知れないからだ。また、司会が全く機能せず、吊し上げの様相が繰り広げられる中で、進め方に対する疑念をもつ子どもや事前の根回しや追求の準備に感づいて違和感をもつ子どもがいたかも知れないが、それらは表面には現れて来ていない。

一班に、帰りの会での成果は、「学級集団づくり」を目的とした日直制や追求という意図的な「仕掛け」が作用して、集団が質的に発展し、自己管理能力が高まったことによるものという単層構造の中での直接的な原因と結果として捉えるより、さまざまな秩序が配置され、人間関係や力関係等の諸要素がせめぎ合う複層的な構造の中での、教師、子どもによる状況依存的な相互行為によって生じたと捉える方がより包括的な理解といえるだろう。

ところで、内藤朝雄は、日常生活場面では、 α -秩序、 β -秩序、 γ -秩序…といったさまざまなローカルな秩序群が生態学的にせめぎあっており、それに応じて α リアリティ、 β リアリティ、 γ リアリティ…といったさまざまな現実感覚が、「あたりまえ」の位置を奪い合う、そして、さまざまな秩序がある中で、ある秩序が優位になり肥大化した環境の下では、その秩序に照応して「あたりまえ」の現実感覚も変容すると述べている（2001）。

それは、内藤が言うところの中間集団全体主義、すなわち、個人に対して「われわれ」への献身を要求し、その献身をアイデンティティとして生きることを強制する傾向の向かうところは、制度・政策的な環境や集団内の諸秩序がさまざまに変化する過程で容易に反転するということである。

この見方に拠れば、子どもたちは、学級共同体の中で秩序の生態学的な布置に敏感に反応しながら、利害計算を行うことによって自らの行為を選択しているのであり、共同体としての普遍的な規範や秩序を内面化した結果、それにもとづいて振る舞っているのではないということになる。そして、教室の相互作用における教師の影響力の大きさは否定できないものの、国家レベルでの制度・政策的な環境の変化、その下で諸秩序がせめぎ合う学級共同体の中で、生き延びようとして日々腐心する子どもたちの行為選択の前には、担任教師の集団づくり戦略の効果は極めて限定的なものにとどまると言わざるを得ない。

さらには、戦後のある時期、高度経済成長という制度・政策的な環境条件の下で、教師の圧倒的なパワーを背景としながらも、子どもたちが学級集団を自主的に管理するという目標を掲げ、そのような外皮をまとわせながら、学級集団をコントロールしていくことが可能であった時期が存在したということもまた、了解可能である。

5. おわりに

今日、どこの小学校においても、朝の会・帰りの会が学級活動として取り組まれ、日常的な

風景として定着している。その時間を利用して、多種多様な視点・方法での集団づくりが行われている（甲斐崎他,2015）。

教職課程を履修している現在の大学生に尋ねると、1日の楽しかったことをシェアし合ったり、全員が手をつなぎ隣の子どもの手のぬくもりを感じながら黙想したり、よい行いをした「きょうのヒーロー」を選出して皆で讃えたりというような、グループワーク的な手法による学級活動が心地よい体験として記憶に残っているようだ。

さて、見てきたように、反省の場が吊し上げ・責任追及の場に変化するメカニズムは、「班・核・討議づくり」を方法論として、子どもたちの間に生じる矛盾や対立を集団づくりに利用するという方法論にもとづく指導の効果によるものだと単純化することはできない。教室内的教師や子どもが、制度・政策的なマクロ環境の下、集団内でのより有利な位置取りを採すため、人間関係や力関係等の諸要素がせめぎ合う複層的な構造の中で状況依存的な相互行為を行うことによって生じるものだと結論づけることができる。

それゆえ、現在でも、どこの小学校でも、どのような担任教師のクラスであっても、帰りの会での反省の機会が、意図せざる結果として、個人に対する集団的な責任追及や謝罪要求という極めて緊迫した攻撃的な場面に転化する可能性をもっているのである。

最後に、本稿の直接の課題ではないが、60～70年代に、全生研がなぜそれほどの組織力を拡大することができたのか、その点に簡単に触れておくことにしたい。全生研の代表を長く続けた春田正治は、後日、内部からの厳しい批判を受け、「幾度となくこの全生研を去ることを考えた」と述懐している（1978）。そこから伺えるのは、研究会の内部での理論的組織的な権威の象徴である代表に対しても、組織内部で厳しい批判を行うことが常態化していたということである。高度経済成長期、労働運動や学生運動でも集団の力を背景とした大衆的な運動展開が当たり前であった社会環境の下では、そのような運動スタイルによって自己回轉的に組織を維持することが可能だったのではないだろうか。

参考文献

- ゴッフマン, E. 石黒毅訳 1974,『行為と演技 日常生活における自己提示』誠信書房
- 後藤久美子, 1981,「出欠調べからわたしの要求まで」家本芳郎・佐藤功編著『朝の会・帰りの会』あゆみ出版
- 春田正治, 1978,『戦後生活指導運動私史』明治図書
- 原武史, 2007,『滝山コミュニケーション 1974』講談社
- 井島昭博, 1981,「正義が表街道を行く学級をめざして」家本芳郎・佐藤功編著『弱いものいじめ』あゆみ出版
- 稲垣恭子, 1989,「教師・生徒の相互行為と教室秩序の構成」『教育社会学研究』第45集
- 甲斐崎博史他,2015,「朝の会・帰りの会（SHR）のちょっとした工夫」『月刊学校教育相談』2015年7月号,ほんの森出版
- カラベル,J.&ハルゼー,A.H.「教育社会学のパラダイム展開」カラベル,J.&ハルゼー,A.H.『教育と社会変動（上）』潮木守一他編訳,1980,東大出版会

片岡徳雄，1975，「集団主義教育の理論的考察」片岡徳雄編著『集団主義教育の批判』黎明書房

国立教育政策研究所「学習指導要領データベース」<https://www.nier.go.jp/guideline/>

マカレンコ著，池田貞雄訳，1963，『集団主義教育の方法論』明治図書

マカレンコ著，矢川徳光訳，1960，『集団主義と教育学』明治図書

宮坂哲文，1968a，「生活指導の本質」『宮坂哲文著作集Ⅰ』明治図書（原著は，1956『生活指導の本質』（「講座学校教育」第11巻）明治図書）

宮坂哲文，1968b，「戦後日本における特別教育活動」『宮坂哲文著作集Ⅲ』明治図書（原著は，1959，『新訂特別教育活動』明治図書）

内藤朝雄，2001，『いじめの社会理論 その生態学的秩序の生成と解体』柏書房

日本教職員組合教文部編，1962，『国民のための教育の研究実践 生活指導編』日本教職員組合

日本教職員組合編，1968，『私たちの教育課程研究 生活指導』一ツ橋書房

劉全勝，2006，『「共同学習」における中国の影響』，『大原社会問題研究所雑誌』No.572

小川太郎，1963，『教育と陶冶の理論』明治図書

下条晃，1984，「集団への個々の意識をたかめる」家本芳郎・佐藤功編著『続朝の会・帰りの会』あゆみ出版

千野陽一，1970，「社会教育の集団」碓井正久編『社会教育』第一法規

竹内常一，1969，『生活指導の理論』明治図書

碓井正久，1958，「労働組合と集団教育」小川太郎編『集団教育実践論』明治図書

柳治男，2005，『〈学級〉の歴史学 自明視された空間を問う』講談社

全生研常任委員会編，1971，『学級集団づくり入門 第二版』明治図書

全生研常任委員会編，1974，『全生研大会基調提案集成』明治図書

全生研常任委員会編，1983，『全生研大会基調提案集成 第2集』明治図書

全生研常任委員会編，1986，『日直と討議のみちびき出し方』明治図書

全生研常任委員会編，1990，『新版 学級集団づくり入門（小学校編）』

全生研常任委員会編，2008，『全生研大会基調提案集成第4集』全国生活指導研究協議会

注

1. 1977年の学習指導要領改訂で、初めて小・中・高ともに「特別活動」という統一した名称が用いられるようになり、現在までそれが継続されている。それ以前は、「自由研究」、「特別教育活動」、「教科以外の活動」、「各教科以外の教育活動」と、校種により、時期によってさまざまな名称が用いられたが、ここではその総称として特別活動と表現し、異なる名称であった時期には「」を付ける。なお、断りのない限り、学習指導要領という場合、小学校編を指すこととする。

2. 「教科とその時間配当表」に時間数が明記されていなくとも、学校裁量として週1時間程度の時間が配当され、時間割に位置づけられていた例は多いと思われる。当時の週授業時数の規

定では若干の余裕があったからである。また、小学校が学級担任制であり、授業変更がしやすかったことや 58 年学習要領で制度化された特設道徳の時間を使って、特別活動的な取り組みを行う例もあったのではないかとと思われる。

3. 日教組の全国教研集会、主催者である日教組本部や開催県を中心とした現地実行委員会、正会員と呼ばれる報告者とともに、助言者という立場で教研に参加している研究者のことであり、ここでは生活指導分科会を構成する助言者のことである。なお、現在では共同研究者という呼称が使用されている。

4. 当初は日教組教研生活指導分科会に集う研究者の団体であり、名称も「全国生活指導研究者協議会」であったが、その後、現場の実践家も参加するようになり、名称変更が行われた。